



RECURSOS GRAMATICAIS NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NA ÁSIAⁱ

Alexandre Ferreira Martins¹,

Maria João Pais do Amaral²ⁱⁱ

¹Universidade da Província de Aichi,
Japão

²Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros,
Coreia do Sul

Resumo:

O ensino da gramática é um tema controverso, especialmente devido a abordagens tradicionais que se concentraram, ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, na explicitação de estruturas da língua de forma dissociada das práticas sociais de uso. No entanto, quando se trata do ensino de português para falantes de línguas distantes, o espaço da gramática em sala de aula ganha relevância, dado o desafio dos estudantes em lidar com a transferência linguística de seu idioma materno ou de socialização para o português. Este estudo busca, portanto, explorar os desafios enfrentados por estudantes de português como língua adicional (PLA) a partir da percepção de professores do idioma. Devido ao enfoque pretendido neste texto, discutimos as percepções de professores de PLA atuantes na Ásia no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de recursos gramaticais. Para isso, aplicamos um questionário com o objetivo de delinear: i) o perfil dos professores; ii) as suas escolhas metodológicas, incluindo o uso de línguas de mediação e materiais didáticos; e iii) as suas percepções em relação ao ensino e à aprendizagem de recursos gramaticais.

Palavras-chave: português como língua adicional, recursos gramaticais, gramática, falantes de línguas distantes

Abstract:

The teaching of grammar is a controversial subject, particularly due to traditional approaches that have historically emphasized the explicit teaching of language structures in isolation from the social practices of language use. However, in the context of teaching Portuguese to speakers of linguistically distant languages, the importance of grammar in the classroom becomes more pronounced, given the challenges students face with

ⁱ GRAMMATICAL RESOURCES IN PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE CLASS: TEACHERS' PERCEPTIONS IN ASIA

ⁱⁱ Correspondence: email alefemartins@gmail.com, maryjonas@gmail.com

linguistic transfer from their native or socialization language to Portuguese. Consequently, this study seeks to explore the difficulties faced by learners of Portuguese as an additional language (PAL) through the perception of PAL teachers. With this focus in mind, we examine the perceptions of teachers working in Asia regarding the teaching and learning of grammatical resources. For this purpose, we conducted a questionnaire to identify: (i) the teachers' profile; (ii) their methodological choices, including the use of mediation languages and instructional materials; and (iii) their perceptions on the teaching and learning of grammatical resources.

Keywords: Portuguese as an additional language, grammatical resources, grammar, speakers of distant languages

1. Introduçãoⁱⁱⁱ

O ensino de gramática no contexto da língua portuguesa, tanto como língua materna ou de socialização quanto como língua adicional, tem sido objeto de intenso debate. Tal debate reflete as transformações ocorridas desde a segunda metade do século XX, quando se começou a questionar o ensino tradicional focado na estrutura gramatical, em favor de abordagens que valorizam o uso social da língua. No Brasil, essa mudança foi acompanhada por uma certa aversão ao ensino da gramática, vista por muitos como um obstáculo para alunos e professores. Ainda assim, o desafio de integrar a gramática ao ensino mostra-se como um aspecto relevante, especialmente no contexto do ensino de português como língua adicional para falantes de línguas distantes, que é o foco do nosso estudo.

Este texto discute, em uma abordagem qualitativa e interpretativa dos dados quantitativos obtidos, as percepções de professores de português como língua adicional (PLA) na Ásia sobre o ensino e a aprendizagem de recursos gramaticais, com base em um questionário aplicado a profissionais de todo o mundo. Filtramos os resultados obtidos, selecionando apenas as respostas de professores atuantes em países asiáticos, especificamente na China, Coreia do Sul, Índia, Israel, Japão, Timor-Leste e Vietnã.

2. Recursos gramaticais no ensino de língua portuguesa

O debate sobre o ensino de recursos gramaticais — ou da gramática, como é popularmente conhecida^{iv} — no contexto da língua portuguesa, seja como língua

ⁱⁱⁱ Este texto contém marcas do português brasileiro e do europeu.

^{iv} Alternaremos entre as designações "recursos gramaticais" e "gramática" para nos referirmos ao ensino de aspectos formais da língua, cientes da existência não só de diferentes tipos de gramática, mas também de diferentes formas de perspectivar o estudo e a reflexão gramatical, a depender da abordagem de ensino adotada. Com essas designações, entendemos o ensino de recursos gramaticais ou da gramática, de forma mais genérica, como a abordagem de estruturas da língua tanto em uma aceção normativa quanto descritiva.

materna, de socialização, seja como língua adicional, é bastante controverso. Tal controvérsia está enraizada no espaço historicamente ocupado pelo ensino da língua a partir de sua estrutura em sala de aula, numa acepção prescritivista, prática que, apesar de ainda perdurar no imaginário escolar e popular, começou a ser progressivamente modificada na segunda metade do século XX.

No ensino de língua portuguesa no Brasil, é possível observar uma atitude negativa por parte dos agentes educacionais, especialmente dos alunos, em relação ao ensino-aprendizado da gramática, que passou a ser encarada como um verdadeiro "*bicho-papão*". Para muitos, a gramática se confunde com a própria língua, e o não domínio das regras prescritas é rapidamente associado à incapacidade de usar corretamente o idioma. Segundo Franchi (2006), essa visão negativa da gramática decorre de vários fatores, como a inadequação de métodos centrados exclusivamente na repetição de regras gramaticais e itens lexicais, além da confusão entre oralidade e escrita. A isto acresce, ainda de acordo com o autor, a ausência de uma renovação real da concepção de gramática, daí advindo "*ou a rejeição do estudo gramatical ou a inconsequência de uma prática "envergonhada" dos mesmos exercícios antigos sob outras capas*" (Franchi, 2006).

Conforme Gomes, Leal e Souza (2017), reconhecemos a importância de uma abordagem de ensino centrada na prática social e no texto para romper com a tradição do ensino estritamente gramatical nas aulas de português especialmente no Brasil, mas também em Portugal. Por outro lado, como afirmam esses autores, a conexão entre a gramática e o funcionamento da língua portuguesa, embora evidente para um linguista, pode não ser tão clara para aquele professor que, por vezes, é orientado por uma visão estrutural do idioma devido à própria história do espaço da gramática nas aulas de línguas. Isso acaba por resultar em uma compreensão limitada sobre como integrar o estudo dos recursos gramaticais a partir do texto, da língua em uso.

A partir dos anos 1960, os estudos da linguagem/linguísticos começaram a se concentrar mais no caráter social da língua, marcando o que ficou conhecido como a "*virada linguística*". Esse período foi caracterizado por um crescente interesse no estudo do uso da linguagem e do texto, em detrimento dos estudos focados na gramática de uma língua vista como um sistema abstrato. Passou a dar-se importância à compreensão da função dos textos para a participação social na interação entre os sujeitos em uma dada situação de comunicação. A partir dessa perspectiva, as práticas de sala de aula, bem como os materiais didáticos elaborados, começaram paulatinamente a integrar o conhecimento socialmente compartilhado da língua, do discurso e do enunciado, da comunicação e do mundo do qual o locutor faz parte para a compreensão e maior domínio do aprendiz sobre o uso da língua em situações fora de sala de aula. Esse aspecto foi ainda mais reforçado no Brasil, a partir dos anos de 1990, com a progressiva aplicação do pensamento do Círculo de Bakhtin na Linguística Aplicada, especialmente no ensino de língua portuguesa, que podemos chamar de "*virada discursiva ou enunciativa*" (Rojo & Cordeiro, 2004, p. 10).

No ensino e aprendizado de língua portuguesa, no caso brasileiro, houve uma transição significativa ao nível da pesquisa e das orientações das políticas linguísticas

oficiais: a gramática normativa deixou de ser o foco principal e deu lugar ao estudo do texto. Neves (2002) argumenta que um texto constitui:

“...o desenvolvimento das peças que o discurso constrói, mediante o saber de um idioma particular que uma tradição mantém equilibrado (embora se possa falar em equilíbrio instável), e representando a documentação do exercício efetivo da capacidade de linguagem. (...) Em última instância, o que se examina é a construção do sentido do texto, o que equivale a dizer que se acompanha o cumprimento das funções da linguagem, organizadas e regidas exatamente pela função textual, aquela que operacionaliza todas as demais que se possam ligar às atividades cognitivas e às interacionais.” (Neves, 2002, p. 236)

Em um país como o Brasil, com a maior quantidade de falantes de português no mundo e uma enorme variedade diatópica e diastrática, a gramática normativa exerceu, por muito tempo, uma forma de dominação sobre o falar e o escrever no ambiente escolar, tratando essas competências como se fossem regidas por um único sistema abstrato de regras. Esse enfoque homogêneo não considerava as diversas formas de expressão linguística que, progressivamente, passaram a ocupar as salas de aula do país de maneira mais sistemática a partir da Constituição Federal de 1988, que ampliou o acesso à educação básica.

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a língua portuguesa, entre 1998 e 2001, o texto ganhou, oficialmente, destaque no ensino, sendo expressamente apontado na diretriz teórico-metodológica como a principal unidade de estudo da língua, enquanto os recursos gramaticais, ou a gramática, passaram a integrar parte da reflexão sobre o uso da língua nos textos com os quais os alunos interagem, deixando de ser, na teoria, a finalidade do ensino-aprendizagem.

Essa mudança paradigmática não se restringiu ao ensino da língua materna ou de socialização. O surgimento da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas adicionais, não apenas no Brasil, representou um afastamento das práticas centradas na estrutura da língua, dando lugar ao seu uso como prática social. No ensino de PLA, especialmente a partir de uma orientação teórica brasileira, com o advento do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), no ano de 1998, em articulação com os estudos já levados a cabo pela Linguística Aplicada no Brasil entre os anos 80 e 90, passou a priorizar-se uma perspectiva de uso da língua para a qual o estudo da gramática poderia partir do próprio uso, já que a seleção de recursos gramaticais estaria condicionada à interação. Assim sendo, conhecer o gênero discursivo que se produz, o interlocutor e a situação em que se está inserido reveste-se de particular importância, dado todos estes elementos relevantes interferirem nos recursos linguísticos que serão mobilizados para a comunicação. Uma orientação semelhante, focada no uso da língua, embora não especificamente concentrada nos gêneros do discurso, ocorreu no contexto europeu com a implementação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR) em 2001. Essa política linguística transcendeu as fronteiras da Europa e

se popularizou ao redor do mundo como um referencial amplamente utilizado no ensino de línguas.

Autores como Almeida e Yang (2021), Gonçalves (2016) e Jiang (2019), mencionados por Cunha Lima (2024) em estudo que utiliza as respostas ao mesmo questionário que analisamos neste artigo, destacam o lugar da gramática na sala de aula na China. Esses autores afirmam que o ensino dedutivo da gramática — ou seja, a apresentação explícita dos conteúdos gramaticais, seguida da aplicação prática desses recursos em atividades e tarefas realizadas em aula — assume um papel central no contexto do ensino de português europeu naquele país. De acordo com Almeida e Yang (2021), essa prática, aliada ao contexto de não imersão em que os alunos se encontram, dificulta a participação dos últimos em situações reais de uso da língua portuguesa.

Para falantes de línguas distantes que estão aprendendo português, as dificuldades de transferência linguística tornam o estudo dos conteúdos gramaticais um aspecto relevante no planejamento e na prática em sala de aula. Essa relevância é confirmada, como veremos, pela maioria dos participantes deste estudo que atuam na Ásia. No nosso artigo, abordaremos o espaço da gramática nas aulas de português, de modo a apresentar a percepção dos profissionais que participaram desta pesquisa relativamente às suas próprias práticas, à aquisição do idioma por seus alunos e ao papel da gramática no ensino de português. O que pretendemos é contribuir para a compreensão do lugar da gramática no ensino de português a falantes de línguas distantes a partir da percepção de professores atuantes na Ásia.

3. Metodologia

Na segunda metade de 2022, aplicamos um questionário^v anônimo no Google Forms, composto por perguntas majoritariamente fechadas — com exceção das que diziam respeito ao perfil dos participantes —, dirigido a professores de PLA que atuam em seus países natais ou no exterior. O questionário circulou entre contatos pessoais e redes sociais, principalmente na página do Facebook "Ensinar português como segunda língua", que conta com mais de 22 mil participantes, sendo a maior comunidade de professores de PLA na Internet. No total, 194 profissionais responderam ao questionário.

Na primeira parte (Quadro 1), apresentamos 14 afirmações relacionadas ao ensino de gramática nas aulas de PLA e solicitamos que os participantes avaliassem seu grau de concordância em uma escala de 1 a 7, onde 1 representa discordância total e 7 indica concordância plena.

^v O questionário foi elaborado e difundido pelos autores deste artigo juntamente com a Profa. Dra. Maria Luiza Cunha Lima (*in memoriam*), em projeto de pesquisa iniciado de forma independente na Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros.

Quadro 1: Primeira parte do questionário

Afirmações	Escala
Acredito que o ensino explícito da gramática seja importante.	Escala de 1 a 7.
Meus alunos pedem explicações e exercícios focados em gramática.	
Quando os alunos pedem explicações e exercícios focados em gramática, isso se deve à tradição educacional a que estão acostumados.	
Quando os alunos pedem explicações e exercícios focados em gramática, isso se deve a suas dificuldades reais.	
Os alunos conseguem deduzir a gramática no contexto de aulas mais comunicativas.	
Eu gosto de ensinar gramática.	
Eu gosto de estudar gramática.	
Eu me sinto confiante em discutir assuntos gramaticais com os alunos.	
Eu me sinto preparado para tirar as dúvidas de gramática.	
Quando eu não sei um ponto de gramática, tenho facilidade em encontrar a resposta.	
Acredito que os alunos devem usar português padrão para falar e escrever.	
Os materiais didáticos disponíveis para PLE têm explicações gramaticais adequadas e suficientes.	
Na minha formação de professor, considero que fui bem preparado para ensinar gramática.	

Na segunda parte do questionário (Quadro 2), apresentamos 9 perguntas, sendo a primeira relacionada à percepção sobre como o professor ensina gramática. Nesta questão específica, alguns participantes optaram por complementar as opções fornecidas ou oferecer respostas alternativas, devido à possibilidade de resposta aberta, que não havia sido desativada por engano. Nas demais perguntas, solicitamos que, para cada conteúdo gramatical abordado, os respondentes indicassem se os alunos demonstravam nenhuma, alguma ou muita dificuldade com os recursos linguísticos em questão. Os tópicos foram selecionados com base em nossas experiências e percepções como docentes de PLA, tanto para falantes de línguas próximas quanto distantes.

Quadro 2: Segunda parte do questionário

Perguntas	Alternativas
Qual das alternativas abaixo descreve melhor sua maneira preferida de ensinar gramática?	Não explicar explicitamente, mas fazer muitas atividades comunicativas em que as estruturas gramaticais são usadas. Explicar a estrutura gramatical, depois exercícios formais, com repetição da forma estudada.
Na sua percepção, qual o nível de dificuldade dos seus alunos com os tópicos abaixo?	Nenhuma dificuldade Alguma dificuldade Muita dificuldade
[Conjugação verbal]	
[Gêneros do substantivo e adjetivo]	
[Escolha dos tempos verbais]	
[Uso dos artigos]	
[Ordem das palavras]	
[Concordância de número]	
[Preposições]	
[Concordância de gênero]	

Neste trabalho, focamos exclusivamente na discussão dos resultados obtidos com os participantes atuantes em países asiáticos, devido a uma necessidade por nós já observada, como docentes na Coreia do Sul e no Japão, de reconhecermos as particularidades no ensino e aprendizagem de português por falantes de línguas distantes, especialmente na Ásia. Parte dos resultados gerados a partir do questionário foi apresentada anteriormente por Cunha Lima (2024) para demonstrar que professores brasileiros de PLA se sentem menos preparados para ensinar gramática em comparação com seus colegas europeus.

4. Discussão dos resultados

Adotamos, aqui, uma abordagem qualitativa e interpretativa, com base em dados quantitativos, para definir: i) o perfil dos professores; ii) as suas escolhas metodológicas, incluindo o uso de línguas de mediação e materiais didáticos; e iii) as suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de recursos gramaticais. Não faremos uma análise exaustiva dos dados obtidos por meio do questionário. Em especial, no item iii), que responde diretamente ao objetivo deste estudo, focaremos em dois aspectos: primeiro, as percepções dos professores sobre a relação entre gramática e ensino-aprendizagem; e segundo, as percepções gerais dos professores sobre o aprendizado de recursos gramaticais específicos pelos alunos.

4.1. Perfil dos participantes

Contamos com 25 participantes atuantes na Ásia, sendo a maioria de brasileiros e portugueses, além de profissionais de outros países de língua oficial portuguesa e de falantes nativos desses lugares. Em relação ao grau de formação, a maioria possui mestrado ou doutorado com especialidade na área de Letras (Línguas, Literaturas e Linguística Aplicada) e uma parte apenas o nível de graduação (licenciatura ou bacharelado, na acepção brasileira), tendo em torno de dez ou mais anos de atuação. Essa característica local, que também verificamos nos dados gerais obtidos, confirma uma preferência pela contratação, no exterior, de professores pós-graduados e com experiência no ensino do idioma.

O questionário foi respondido por profissionais que lecionam em sete países, sendo a China o que apresenta o maior número de participantes (13), seguido da Coreia do Sul (3), Timor-Leste (3), Japão (2), Vietnã (2), Israel (1) e Índia (1). Esse dado reflete parte da realidade da oferta de ensino de português na Ásia, atualmente concentrada na China.

A maioria dos participantes aponta ter experiência com o ensino de português para o nível básico (21) e intermediário (20), tendo pouco mais da metade deles (14) lecionado também para o nível avançado. Apenas uma parte deles (11) pontua ter lecionado para os três níveis de proficiência. A partir destes dados, é possível supor que as percepções dos professores sobre as dificuldades dos estudantes com determinados recursos gramaticais tenham sido mais influenciadas pelas experiências com aprendizes

nos níveis intermediário e avançado. Os desafios identificados pelos professores com relação ao ensino da gramática podem, assim, estar mais relacionados a estudantes desses níveis mais autônomos de proficiência, do ponto de vista da comunicação em língua adicional. No entanto, como nossa pesquisa não especifica essa relação entre dificuldades e níveis de proficiência dos estudantes, qualquer inferência deve ser vista com cautela, já que as dificuldades dos alunos apontadas pelos inquiridos talvez não sejam exclusivas desses níveis de proficiência linguística. Os dados obtidos por nossa pesquisa são mais genéricos, consistindo em uma percepção holística do profissional a respeito do processo de aquisição do português por seus alunos, independentemente do nível de proficiência.

Dos 25 inquiridos, 11 não falam as línguas oficiais do país onde atuam. No entanto, ao serem questionados sobre o uso de uma língua de mediação para a comunicação em sala de aula, 21 professores afirmaram fazê-lo. Entre esses, 17 relataram usar o inglês — ainda que apenas raramente, em nível básico —, nalguns casos, com alternância à língua materna ou de socialização dos aprendizes, usada em exclusivo por apenas 5 professores. Essa situação sugere que o inglês é a língua preferencial, ou predominante, para facilitar a comunicação e o ensino, especialmente em níveis iniciais de aprendizado do português. No que respeita aos materiais utilizados, todos estes profissionais afirmaram recorrer a materiais elaborados por si, embora a maioria (18) use também um livro didático, tenha este sido selecionado pelo próprio professor ou pela instituição de ensino onde atua. Daqui é possível depreender-se que os livros didáticos não se adequam plenamente às necessidades nem dos professores nem dos estudantes. Tal insuficiência pode, pelo menos parcialmente, explicar-se pelo fato de a esmagadora maioria dos materiais didáticos disponíveis nos mercados brasileiro e português, onde atualmente se concentra a maior parte do mercado editorial em PLA, não serem concebidos para falantes de línguas distantes do português.

4.2. Relação dos participantes com a gramática e percepções sobre a recepção por aprendizes

O Gráfico 1 ilustra os níveis de importância atribuídos ao ensino da gramática, variando de 1 a 7, nas linhas horizontais externas, com as respectivas porcentagens, além do número de participantes que atribuíram cada valor na parte interna do gráfico. Os dados mostram que a maioria dos participantes atribuiu uma importância considerável ao ensino explícito da gramática. A ausência de valores mínimos (1) indica que nenhum participante considera o ensino explícito da gramática irrelevante. A distribuição das respostas revela uma maior importância do ensino explícito da gramática para 15 deles (60%), como é possível observar na escolha dos níveis 5, 6 e 7.

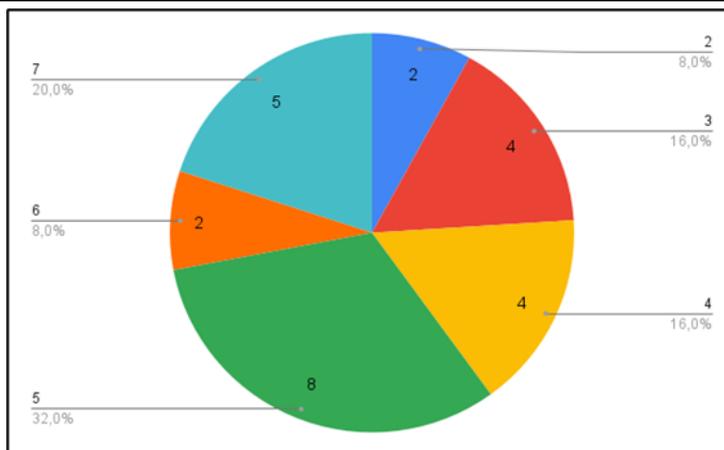


Gráfico 1: Níveis de importância atribuídos ao ensino da gramática

Essas escolhas demonstram que, mesmo entre aqueles que reconhecem alguma importância ao ensino da gramática, há uma variação nas percepções de quão centrais os recursos gramaticais devem ser na prática educacional. Tal realidade pode ser atribuída a diferentes abordagens ou metodologias de ensino de língua portuguesa, nas quais o ensino explícito da gramática parece ter alguma importância para a maior parte dos professores.

Quando questionados sobre sua confiança no conhecimento da estrutura da língua e na preparação para o ensino de gramática em sala de aula de PLA, a grande maioria dos participantes, exceto 3, selecionou os níveis 5, 6 ou 7. Isso sugere que os professores se sentem mais seguros quanto ao seu domínio formal do idioma e confiantes para abordar conteúdos linguísticos em sala de aula.

Embora a maioria dos professores atribua importância ao ensino explícito da gramática, pouco mais da metade deles percebe que os alunos nem sempre demandam explicações e exercícios focados nesse aspecto (Gráfico 2). Este dado parece indicar que a ênfase no ensino gramatical em sala de aula reflete mais uma convicção pessoal dos professores do que uma necessidade percebida pelos estudantes. Tal convicção pode estar alinhada ao interesse dos próprios professores em estudar gramática: a maioria dos participantes (20) assinalou maior preferência pelo estudo, com níveis de importância entre 5 e 7. Já o gosto por ensinar gramática não é tão uniforme, apresentando variações significativas: enquanto cerca de metade dos participantes (13) escolheu os níveis 6 e 7 de importância, a outra metade oscilou entre os níveis 3 e 4, com apenas um participante a atribuir-lhe o nível de importância 1. Apesar de metade dos inquiridos ter selecionado uma importância inferior a 5 ao gosto por ensinar gramática, podemos ainda assim assumir que atribuem certa importância ao ensino da gramática, uma vez que suas escolhas não oscilaram entre os menores índices de importância, 1 e 2.

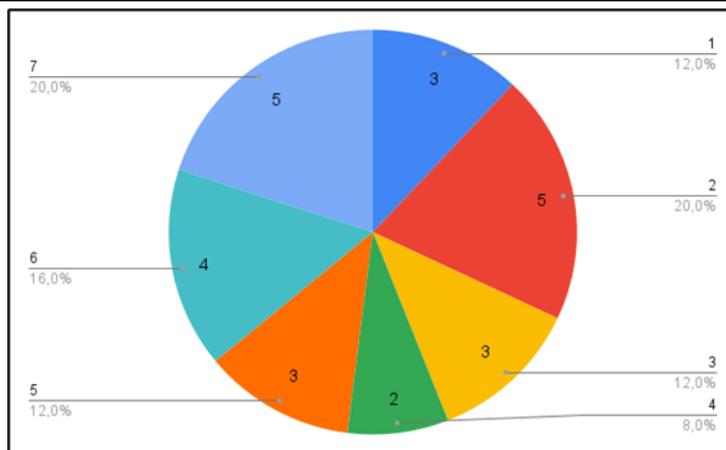


Gráfico 2: Níveis de importância atribuídos à solicitação dos alunos por um enfoque gramatical

No entanto, é importante destacar que quase metade dos participantes (12) relatou que seus alunos pedem algum tipo de enfoque gramatical, o que demonstra que, para uma parcela dos aprendizes, segundo a percepção dos docentes, o estudo mais sistemático da gramática parece ser necessário. Entretanto, e muito embora a baixa transferência linguística represente uma dificuldade no ensino para falantes de línguas distantes, 17 professores, quando questionados sobre a capacidade dos aprendizes de deduzirem a gramática em aulas mais comunicativas, confirmaram essa capacidade ao atribuírem valores entre 5 e 7. Este dado indica que, apesar da distância linguística, a generalidade dos estudantes, conforme a percepção dos professores, geralmente consegue compreender conteúdos gramaticais através da língua em uso.

Na próxima seção, concentramo-nos na descrição e na discussão de quais costumam ser as dificuldades dos alunos no estudo de recursos gramaticais. Para isso, consideramos as respostas obtidas a respeito dos pontos gramaticais elencados nas perguntas que foram transcritas na seção 3.

4.3. Dificuldades enfrentadas por aprendizes de PLA

Nas análises de Martins & Silveira (2024) e Martins & Yonaha (no prelo) sobre o design de livros didáticos do Japão e da Coreia do Sul, constatou-se uma predominância de abordagens de ensino fortemente centradas em recursos gramaticais, sobretudo de forma dedutiva ou explícita. Em relação à abordagem gramatical em materiais didáticos, os professores que participaram de nossa pesquisa demonstraram discordância parcial ou total com a afirmação presente no questionário de que os materiais disponíveis para o ensino de PLE apresentam explicações gramaticais adequadas e suficientes. Considerando que 18 dos 25 entrevistados atribuíram uma importância de 1 a 4 para essa afirmação, a preferência pela abordagem explícita da gramática, manifestada pela maioria, pode estar relacionada não apenas às necessidades dos estudantes, mas também a um possível déficit de explicações gramaticais nos manuais disponíveis segundo a percepção dos profissionais que responderam ao nosso questionário.

Essa ênfase em abordagens de ensino centradas na gramática, especialmente em materiais didáticos, e a importância que muitos participantes da pesquisa atribuem à

explicitação gramatical nos levam a refletir sobre quais conteúdos representam uma barreira para os estudantes de PLA a partir da percepção dos professores que participaram de nosso estudo. Dessa forma, apresentamos, aqui, os resultados referentes ao nível de dificuldade que os participantes da pesquisa atribuíram a estes conteúdos gramaticais: ordem das palavras, concordância de gênero e número, gêneros de substantivos e adjetivos, uso de artigos, conjugação verbal e escolha dos tempos verbais, além do uso de preposições.

O Gráfico 3 ilustra os resultados obtidos no que respeita à dificuldade dos alunos com a ordem das palavras em português, estando a maioria dos professores, 20 no total, de acordo com a presença de dificuldades neste aspecto, ao passo que apenas 5 indicam que seus aprendizes não têm dificuldade alguma neste quesito. A este respeito, é válido pontuarmos que, no caso de Timor-Leste, apesar de se tratar de um país de língua oficial portuguesa, o tétum, língua nacional falada pela maior parte da população do país, apresenta a estrutura SVO, a mesma do português. No entanto, dos três respondentes que atuam neste país, apenas um apontou que seus alunos não têm dificuldade com a ordem das palavras do português, tendo os outros dois concordado que os estudantes apresentam alguma ou muita dificuldade. Conforme Deus (2011), o tétum é uma língua sem morfologia de flexão verbal, sendo as formas verbais invariáveis. Segundo a autora, é a posição das palavras numa frase que determinará a sua função. A dificuldade na ordem das palavras apontada pelos dois participantes, nesse sentido, pode residir, entre outros aspectos, nessas características do idioma. Os demais participantes que negaram a dificuldade de seus alunos com este conteúdo trabalham na China (3) e em Israel (1). Comparado ao resultado obtido em relação aos restantes participantes da China, que atribuíram alguma ou muita importância à dificuldade com a ordem das palavras, não podemos afirmar por que razões parte dos colegas atuantes nesse país tenha respondido de forma diferente. Contudo, é possível apontar algumas hipóteses para essas percepções, como as línguas que integram o repertório dos aprendizes, talvez mais próximas do português em comparação com o mandarim ou com o cantonês, além de outros fatores, como a exposição à língua portuguesa na própria paisagem linguística, tal como ocorre em Macau.

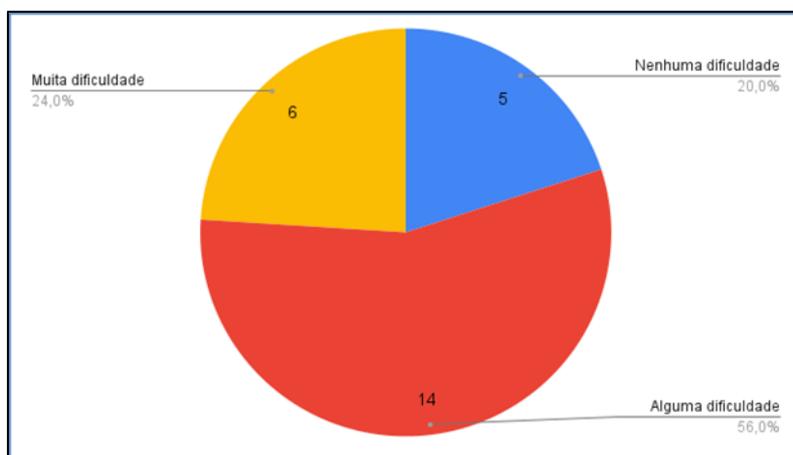


Gráfico 3: Ordem das palavras

O Gráfico 4 mostra que, de acordo com a percepção da esmagadora maioria dos professores inquiridos, 23 no total, os aprendizes revelam dificuldades na concordância de género em português. Esse resultado reflete uma característica da língua materna ou de socialização de parte desses estudantes, em que, como no caso do coreano, japonês e mandarim, não há concordância de género; sendo assim, os estudantes apresentam, em geral, "Alguma dificuldade" (13), ou "Muita dificuldade" (10). Essa diferença entre alguma e muita dificuldade pode estar ligada, por exemplo, ao mesmo fator elencado anteriormente, do repertório linguístico dos estudantes, tanto mais que os únicos 2 profissionais a indicar que os seus alunos não revelam nenhuma dificuldade neste aspecto atuam na China e na Índia. É, pois, possível que estas percepções isoladas se expliquem também, em ambos os países, pela mesma razão, sendo o caso do respondente da Índia um indicativo ainda mais provável de que seja esse o motivo para a variação, já que o inglês é uma das línguas oficiais do país.

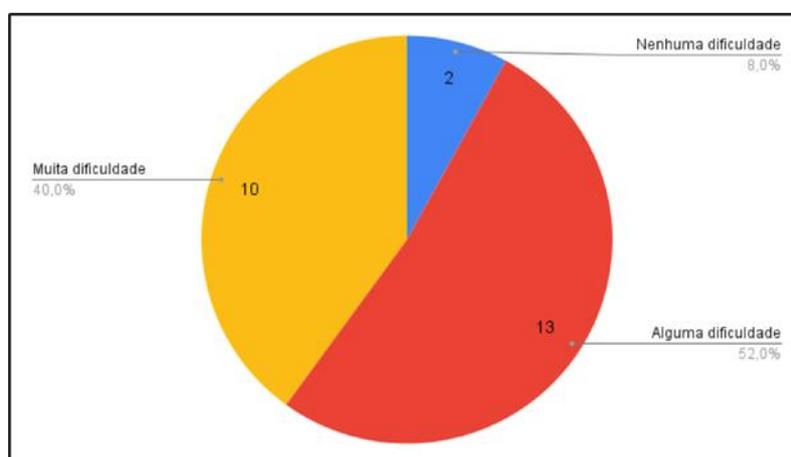


Gráfico 4: Concordância de género

Bastante semelhantes, os resultados do Gráfico 5 revelam que 22 dos inquiridos percebem dificuldades dos seus estudantes com a concordância de número, ao passo que 3 as negam. Estes atuam na China, em Israel e Timor-Leste. Apesar disso, é importante observar que há uma opção maior dos professores por "Alguma dificuldade" em detrimento de "Muita dificuldade", de modo que este conteúdo parece ser percebido pelos professores como menos problemático para os aprendizes do que a concordância de género, ainda que represente algum obstáculo no aprendizado.

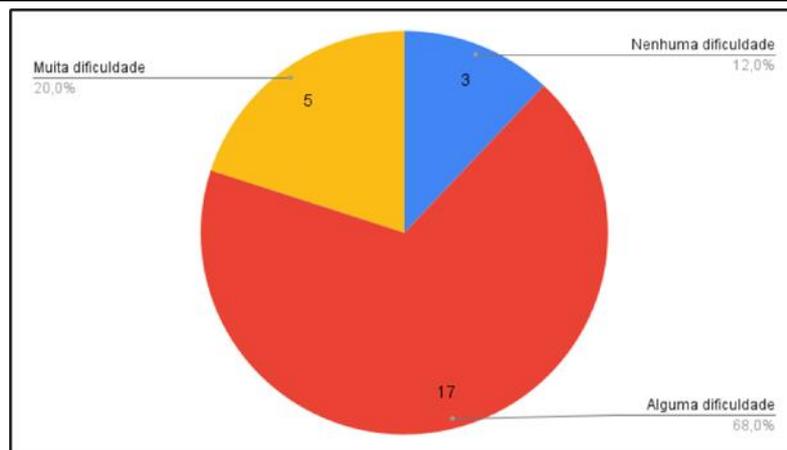


Gráfico 5: Concorrência de número

Ilustrada no Gráfico 6, a unanimidade dos profissionais inquiridos acerca das dificuldades dos alunos com o gênero de substantivos e adjetivos não deixa margem para dúvidas quanto à atenção requerida por este aspecto. O ensino do gênero gramatical é, portanto, um desafio que apresenta certa pertinência entre os educadores. Embora não represente, segundo a maioria dos professores, "Muita dificuldade" para os alunos, o uso de estratégias didáticas mais focadas na abordagem deste conteúdo em sala de aula afigura-se necessário. Ademais, esse tópico se relaciona diretamente à concordância, sobre a qual falamos anteriormente, já que a identificação do gênero gramatical implica na performance do aluno para o emprego da concordância em língua portuguesa.

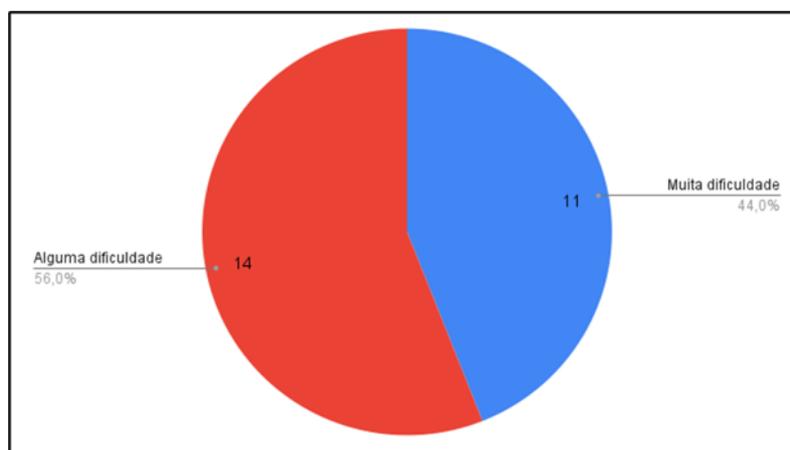


Gráfico 6: Gênero do substantivo e adjetivo

No que se refere ao uso dos artigos, temos um caso semelhante ao verificado no Gráfico 4. A esmagadora maioria dos inquiridos (23) percebe dificuldades por parte dos seus alunos e os únicos profissionais que assinalam a resposta "Nenhuma dificuldade" atuam na China e na Índia.

Sensivelmente o mesmo pode, aliás, dizer-se da conjugação verbal e das preposições, aspectos que apenas 1 profissional considera não levantar qualquer dificuldade aos alunos, e também da escolha dos tempos verbais, a que só 2 dos

inquiridos não atribuem dificuldade. Na conjugação verbal e escolha dos tempos verbais, mais especificamente, a primeira aparece como mais fácil do que a segunda. A escolha dos tempos verbais é, de resto, o único aspeto a que mais de metade dos inquiridos (14) atribui “Muita dificuldade”, contra 9 que lhe atribuem “Alguma dificuldade” e 2, “Nenhuma dificuldade”.

5. Considerações finais

A dificuldade de transferência linguística pode ser uma das mais fortes razões para os resultados aqui expressos, que apontam para obstáculos, com variações perceptivas entre os tópicos, no aprendizado da ordem das palavras, concordância de gênero e número, gênero de substantivos e adjetivos, uso de artigos, conjugação verbal e escolha dos tempos verbais, além do uso de preposições. Nesse sentido, a distância entre as línguas maternas ou de socialização dos alunos e o português representa verdadeiras barreiras no aprendizado do novo idioma e precisa ser levada em consideração no planejamento didático e na elaboração de materiais didáticos para falantes de línguas distantes. Como afirma Cunha Lima (2021),

Existe, portanto, um certo nível de choque quando a magia da dedução não acontece ao lidar com línguas distantes. Estudantes coreanos continuam “esquecendo” os artigos em português para os quais não possuem equivalente em suas línguas. Falham sistematicamente em entender a diferença entre uma frase com um singular nu e um artigo definido (Toda semana, toda a semana). Os alunos se esforçam para compreender a diferença entre os tempos verbais perfeito e imperfeito. Tudo isso não apresenta correspondente algum na língua nativa dos alunos, sendo extremamente opaco para eles, o que pode acabar por gerar frustração tanto nos alunos quanto nos instrutores (Cunha Lima, 2021, p. 23, tradução nossa).

A discussão a que procedemos a partir dos dados obtidos não tinha a pretensão de ser exaustiva nem de oferecer resultados que representassem de maneira abrangente o ensino para falantes de línguas distantes. No entanto, acreditamos que a descrição dos dados e o cruzamento das informações aqui apresentadas podem servir como um ponto de partida para estudos futuros que se proponham a explorar mais detalhadamente os aspectos levantados pelos professores no que diz respeito aos conteúdos gramaticais em sala de aula de PLA. Além disso, essas informações podem auxiliar profissionais que estejam começando a atuar no ensino de português em países asiáticos, fornecendo subsídios para a compreensão dos desafios específicos desse contexto educacional no qual estão inseridos no exterior.

Ethical statement and competing interests

The author(s) declare(s) no competing interests.

Sobre os Autores

Alexandre Ferreira Martins é professor associado da Seção de Estudos Ibero-Americanos da Universidade da Província de Aichi (愛知県立大学). Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Montpellier III. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Português pela Universidade de Coimbra, ao abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais, da CAPES. Atuou como professor e pesquisador de português como língua adicional no Brasil, na Coreia do Sul, na França e no Japão. É coautor dos livros didáticos *Conversando em Português: Básico 2 – A2* e *Português: material didático padronizado – B2* (포르투갈어 표준 교재 B2), ambos publicados na Coreia do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4664-9385>

Maria João Pais do Amaral é professora assistente no Departamento de Português da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, em Seul. Mestre em Literatura Portuguesa e licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foi professora e investigadora de Literatura Portuguesa na mesma universidade, onde integrou os projetos do CLEPUL *Dicionário de Personagens Camilianas* e *Conto Português. Séculos XIX-XXI*. É autora de um dos livros da coleção *Vicente* e de artigos diversos na área da literatura portuguesa. Desde 2005, leciona português como língua adicional na Coreia do Sul. É coautora dos 4 livros didáticos da coleção *Conversando em Português* (níveis A1 a B2), direcionado a estudantes sul-coreanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3427-9778>

Referências

- Almeida, I., & Yang, A. (2022). Ensino da gramática para alunos chineses de PLE: uma proposta para o modo imperativo. *Revista EntreLinguas*, 7 (6), 1-13. doi: 10.29051/el.v7iesp.6.15384
- Cunha Lima, M. L. (2024). Professores brasileiros têm a percepção de serem menos preparados para ensinar gramática do que seus colegas europeus. *European Journal of Foreign Language Teaching*, [S.l.], 8(1), 155-168. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/5331>. Acesso em: 12 ago. 2024. doi: 10.46827/ejfl.v8i1.5331
- Cunha Lima, M. L. (2021). Ten Thousand Miles Away: teaching distant languages and the role of grammar. *EU 연구. Journal of European Union Studies*, 59, 11-30. doi: 10.18109/jeus.2021..59.11
- Deus, S. (2011). O Tétum-Díli como língua não-pro-drop: na senda do Caboverdiano. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 226-241.
- Franchi, C. (2006). *Mas o que é mesmo "Gramática"?*. São Paulo, Parábola Editorial.
- Gomes, A. R., Leal, A. A., & Souza, S. (2017). O ensino de Gramática no Brasil e em Portugal: perspectivas em confronto. *Letras & Letras*, Uberlândia, 33(1), 153-184.

- Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/36658>.
Acesso em: 14 ago. 2024. doi: 10.14393/LL63-v33n2a2017-7
- Gonçalves, L. (2016). *Uma Abordagem Intercultural ao Ensino do Português na China Continental*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Porto.
- Jiang, L. (2019). *Comparação de Método Tradicional e de Método de PBL e as Respetivas Utilizações no Ensino e Aprendizagem de PLE nas Universidades Chinesas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH), Lisboa.
- Martins, A. F., & Silveira, T. L. (2024). Materiais didáticos de português como língua adicional para o nível básico na Coreia do Sul: olhares sobre a interação a partir de pressupostos bakhtinianos aplicados ao ensino. *포르투갈-브라질 연구*, 21(1), 97-133. doi: 10.21540/kalas.21.1.202402.97
- Martins, A. F., & Yonaha, T. Q. [no prelo] Materiais didáticos de português como língua adicional para falantes de japonês: como são os primeiros passos no aprendizado do idioma?. Boganika, Luciane. *Ciclo de seminários Ensino-aprendizagem do português língua não-materna: reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro, Makunaima Edições.
- Neves, M. H. de M. (2002). A gramática escolar no contexto do uso linguístico. *Revista de Estudos da Linguagem*, 10(1), 233-253. doi: 10.17851/2237-2083.10.2.233-253
- Rajo, R., & Cordeiro, G. S. (2004). Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. Schneuwly, B. & Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 7-18

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions, and conclusions expressed in this research article are views, opinions, and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Foreign Language Teaching shall not be responsible or answerable for any loss, damage, or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations, and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed, and used in educational, commercial, and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).